

Richter, Helmut

## Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedanken

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 141-153. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Helmut: Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedanken - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 141-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219822 - DOI: 10.25656/01:21982

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219822>

<https://doi.org/10.25656/01:21982>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

# Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von  
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*  
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
 <b>I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks</b>	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken .....	15
 <b>II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft</b>	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft .....	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik .....	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners .....	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners .....	71
 <b>III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“</b>	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“ .....	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners .....	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit .....	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang .....	141
<b>IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft</b>	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft .....	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“ .....	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung .....	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität .....	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik? .....	211
Die Autoren dieses Bandes .....	217

# Der pädagogische Diskurs

## *Versuch über den pädagogischen Grundgedanken*

An der Zeitdiagnose, die HANS SCHEUERL vor fast fünfzehn Jahren über den Zustand der erziehungswissenschaftlichen Disziplin abgegeben hat, hat sich bis heute nichts Wesentliches geändert: Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einer Krise, weil sie sich immer mehr spezialisiert hat, weil sie immer abhängiger geworden ist von den Ergebnissen anderer spezialisierter Wissenschaften und weil ihre praktische Wirksamkeit angesichts der scheinbar unaufhaltsamen Ausbreitung der unterschiedlichsten Erziehungseinrichtungen kaum mehr faßbar ist.

Ebenso ist WILHELM FLITNER heute noch zuzustimmen, wenn er damals meinte, dieser Krise sei nur in der Form zu begegnen, „daß in allen speziellen Forschungsfeldern und in allen pädagogischen Ausbildungsstätten der ethische Mittelpunkt bewußt bleibt und die Reflexion auf einen Grundgedankengang alles einzelne und jede Auswahl aus dem unübersehbaren Stoffgebiet in einem Kernstück zusammenhält“ (FLITNER 1976/1989, S. 493 f.). Zuzustimmen ist WILHELM FLITNER auch, wenn er es als die zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft ansieht, diesen pädagogischen Grundgedankengang auszuformulieren. Und zuzustimmen ist ihm darüber hinaus für seinen methodischen Hinweis, dieser Grundgedanke lasse sich nur aus einer Verbindung der „historischen kulturellen Lebenswelt“ mit den „überhistorisch gelten wollenden Ansprüchen an Verantwortung und Existenzerhellung“ (FLITNER 1976/1989, S. 495) gewinnen.

Schwierigkeiten habe ich jedoch damit, wie WILHELM FLITNER diese Verbindung aus historischer Analyse und überhistorischen Ansprüchen konzipiert hat.

Im Wissen um Auschwitz erscheint es mir fragwürdig, wenn WILHELM FLITNER sagt: „Die erziehende Praxis der Lehrenden steht heute einer Herausforderung gegenüber, wie sie in der Neuzeit Europas bisher noch niemals Eltern, Lehrer, Lehrmeister und Erzieher in solchem Maß unsicher gemacht hat“ (FLITNER 1976/1989, S. 494).

Darüber hinaus halte ich es nicht für ausgemacht, daß ein pädagogischer Grundgedankengang „immer theologische Voraussetzungen“ (FLITNER 1950/1983, S. 123) enthält. Und zudem habe ich Zweifel, ob der „Begriff der *Humanitas*“ (FLITNER 1976/1989, S. 498) den WILHELM FLITNER noch immer für den Zentralbegriff einer pädagogischen Wissenschaft hält, bruchlos aus der Tradition sich überliefern läßt.

Diese Schwierigkeiten haben mich veranlaßt, dem pädagogischen Grundgedankengang erneut nachzuspüren. Dabei möchte ich auch für die Erziehungswissenschaft, das sozialwissenschaftlichen Aufklärungsgebot der „Versprachlichung des Sakra-

len“ (DURKHEIM) konkretisieren und gegenüber einer unproblematischen *Humanitas*-Tradierung zur Geltung bringen (vgl. dazu RICHTER 1989).

Bleibt noch, ein Wort zu der Frage zu sagen, warum und in welcher Form der pädagogische Grundgedankengang überhaupt thematisiert werden sollte. Wenn WILHELM FLITNER recht damit hat, daß es ihn schon immer gegeben habe, so brauchte es eigentlich keiner weiteren Ausführungen. Vielmehr müßte es ein leichtes sein, auf ihn zu verweisen. Daß dies nicht so einfach gelingt, hängt offenbar zusammen mit der merkwürdigen Spannung zwischen dem, was uns alltäglich beim Sprechen *gewiß* ist, und dem, was uns davon bewußt *vor Augen* steht und wie wir *darüber* reden können.

Deshalb weist WILHELM FLITNER auch darauf hin, daß der pädagogische Grundgedankengang zwar bei allen pädagogischen Denkern nachzuweisen ist, aber eben nicht in reiner wissenschaftlicher Form hervortritt, sondern eher in literarischer Gestalt: in Essay oder Roman kaschiert wird. Diesem Hinweis verdankt sich die hier gewählte Form eines Essays bzw. Versuchs.

### *1. Das Problem: Erziehung – eine paradoxe Gewißheit*

Die Gewißheit von der Erziehung scheint eine der wenigen Gewißheiten zu sein, die zumindest die abendländische Menschheit als einen unstreitigen Wissensbestand tradiert. Zugleich geht mit dieser Tradition aber auch die Ungewißheit über das einher, was denn nun Erziehung sei, was das Gemeinsame in all den religiösen, ethischen, politischen und anthropologischen Gedanken sein könnte, die sich mit Pädagogik beschäftigen. Schon ARISTOTELES hat in der „Nikomachischen Ethik“ mit seiner feinsinnigen Unterscheidung zwischen Technik und Pädagogik auf das zentrale Problem hingewiesen, das jede Diskussion über die Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs beschäftigt: Während die Technik ihren Ursprung im Hervorbringenden und nicht im Hervorgebrachten hat, setzt die Pädagogik den freien Willen auch beim zu erziehenden Menschen immer schon voraus (vgl. RICHTER 1978, S. 47).

Was aber bedeutet diese Unterscheidung für das Wissen um Erziehung? Läßt sich nicht aus allen Gesprächen des SOKRATES heraushören, daß die je eingeleiteten Bildungsprozesse in ihm ihren Ursprung hatten und nicht in seinen Gesprächspartnern? Gibt es daher auch keine wesentliche Differenz zu PLATONS pädagogisch gefaßter Staatslehre, die er – überzeugt davon, daß die Masse des Volkes keinen philosophischen Geist habe – nach eigenem Verständnis wie ein Maler entworfen hat?

So zumindest hat es HERMAN NOHL gesehen. Er konnte daher im Jahre 1935 in seinem berühmten Nachwort zur 2. Auflage der „Pädagogischen Bewegung in Deutschland“ schreiben, er sehe in der „diktatorischen Massenführung“ als solcher noch kein Problem, weil der damit vollzogene Übergang von der Individual- zur Staatspädagogik aus dem für ihn offenbar nicht ins Grundsätzliche gehenden Un-



terschied der pädagogischen Betrachtungsweise bei SOKRATES und PLATON herrühre und deshalb für die Pädagogik als Möglichkeit vertraut sei.

Wo aber bleibt bei einem solchen Verständnis der immer schon vorhandene freie Wille beim zu erziehenden Menschen, von dem Aristoteles gesprochen hat? Tritt er erst am Ende des Erziehungsprozesses hervor, wird er also doch durch den Erzieher hervorgebracht? Löst sich Erziehung also doch in Technik auf?

In aller Klarheit werden diese Fragen von WILHELM FLITNER in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ gesehen und mit der Unterscheidung zwischen einer unechten „Fremderziehung“ und einer echten „Selbsterziehung“ wieder aufgegriffen. Allerdings gelingt es FLITNER nicht, das Problem anders zu fassen als in dem Begriff „pädagogisches Paradox“:

„Die Erweckung des Selbst kann nur darin bestehen, daß in der Seele die Transzendenz selbst als eine sprechende Wirklichkeit vernommen wird – aber dies entzieht sich jedem Einfluß von außen. Gerade das, worauf es ankommt, ist der Macht des Erziehers wesenhaft entzogen. Gerade da hat die Erziehung ihre innere Grenze, wo sie ihre wichtigste Leistung erstrebt“ (FLITNER 1950/1983, S. 166).

### 1.1 Lösungsansatz I: Praktischer Diskurs

Mit dem Terminus „pädagogisches Paradox“ hat WILHELM FLITNER die Einheit von Gewißheit und Ungewißheit hinsichtlich der Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs in ihren Dimensionen anzuzeigen versucht – wohl wissend, daß eine solche Umschreibung der pädagogischen Praxis begrifflich nicht hinreichend gerecht wird. Vor allem dann nicht, wenn es darum geht, die von ihm als pädagogischen „Hauptkonflikt“ bezeichnete Aufgabe zu lösen: mit den „nötigen *Lebenshemmungen*“ zwischen den natürlichen Bedürfnissen des Kindes und den Verführungen der geschichtlichen Welt im Sinne eines „echten“ Bildungsprozesses zu vermitteln. Um diesen „Hauptkonflikt“ zu fassen, verweist WILHELM FLITNER auf SCHLEIERMACHER und zitiert ihn mit den Worten: „... die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Teil aufheben“ (ebd., S. 264). Hierbei setzt er die Liebe offenbar in eins mit der an der „*Humanitas*“ orientierten Trias von Intuition, Intention und Verstehen des Erziehers, von der an anderer Stelle immer wieder die Rede ist. Es ist daher diese im christlichen Glauben fundierte Dreiheit, von der sich WILHELM FLITNER letztlich die Lösung des pädagogischen „Hauptkonflikts“ wie auch der „pädagogischen Paradoxie“ verspricht.

Spätestens mit der ideologiekritisch und sprachphilosophisch motivierten „emanzipativen“ Wendung in der Erziehungswissenschaft mußte eine solche Lösung kategorial unterbestimmt erscheinen. Um so erstaunlicher ist es vor diesem Hintergrund, daß statt einer Versprachlichung der sakralen Voraussetzungen nunmehr die Problemstellung selber für die Lösung genommen worden ist. Denn die Wörter „Paradoxie“ – oder auch „Aporie“ – sind seit dieser Wendung sowohl in der geisteswissenschaftlichen wie auch in der kritischen Erziehungswissenschaft gleich-

sam zu einem Schiboleth für das vorherrschende Grundverständnis dessen geworden, was aus handlungstheoretischer Perspektive über Erziehung und ihren Grundgedankengang zu sagen ist<sup>1</sup>. Entsprechend heißt es etwa bei MOLLENHAUER, pädagogisches Handeln könne wegen seiner „faktisch-typischen“ herrschaftlichen Beziehungsmuster nicht anders denn als eine Form „gestörter“ bzw. „verzerrter“ Kommunikation begriffen werden (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 68 f.). Das „pädagogische Grundproblem“ sei deshalb in eins zu setzen mit dem Begriff der „pädagogische(n) Paradoxie“ (MOLLENHAUER 1972, S. 70).

Das soll jedoch nicht bedeuten, die geisteswissenschaftliche oder kritische Erziehungswissenschaft kenne nicht auch eine unverzerrte Kommunikation von Personen freien Willens. In der Form des *praktischen* Diskurses (vgl. KLAFFKI 1989) beschränkt sie sich allerdings auf die schon erzogenen, verantwortlichen Erziehungsberechtigten<sup>2</sup>. Ihr Gegenstand sind die Erziehungsziele. So gewendet, wird dann auch einsichtig, warum LINGELBACH (1970) in seiner Auseinandersetzung mit der NS-Pädagogik nicht dem Verdikt GAMMS hat folgen mögen, es handle sich bei der Erziehung im 3. Reich um Verführung und daher könne von Pädagogik nicht gesprochen werden. Vielmehr kommt LINGELBACH zu dem Ergebnis, GAMMS methodische Unterscheidung zwischen „Führung“ und „Verführung“ sei nachrangig. Entscheidend sei allein, daß die NS-Pädagogik die falschen Ziele formuliert habe. Die richtigen Ziele vorausgesetzt, stelle sich die Frage nach „Führung“ und „Verführung“ nicht mehr (vgl. RICHTER 1989, S. 280).

Für die Erziehungswissenschaft als Handlungstheorie kann es allerdings kein befriedigender Zustand sein, wenn sie im Zusammenhang mit dem pädagogischen Grundgedankengang die Handlungsziele von den Interaktionsformen trennt und dadurch die Problemstellung WILHELM FLITNERS durch Problemverschiebung schon als Problemlösung konzipiert. Offenbar befindet sich die Erziehungswissenschaft im Kernbereich ihres Selbstverständnisses in einem ethischen Dilemma.

## 1.2 Lösungsansatz II: Einheit von Pädagogik und Politik

Wenn ich es richtig sehe, gibt es gegenwärtig zumindest zwei verschiedene pädagogische Richtungen, die sich nicht damit zufrieden geben, den pädagogischen Grundgedankengang in theoretischer Hinsicht in Form einer Paradoxie zu formulieren, in praktischer Hinsicht aber als ein altersbedingtes und daher temporär unaufhebbares Herrschaftsverhältnis zu begründen.

Da ist zum einen – in Radikalisierung der antiautoritären Erziehung – die Antipädagogik. Unter Bezug auf ROGERS' personenbezogenen Ansatz und mit Unterstützung durch neuere psychoanalytische und psychiatrische Untersuchungen (vgl. MILLER 1979 und MANNONI 1987) spricht sie sich für eine „Freundschaft mit Kindern“ aus. Sie zielt darauf ab, dem Kind vor allem die Selbständigkeit der Entscheidung zu lassen, sieht bei der Ausführung aber durchaus Bedingungen zu stellen oder Gegenleistungen zu erwarten. „(Aber) Pädagogen“, meint v. BRAUN-MÜHL, „sind eben pädagogisch zu denken und zu sehen gewohnt und können sich

offenbar nicht vorstellen, daß man auch anders denken und sehen kann, nämlich beispielsweise – und dies unser Vorschlag: *politisch*“ (v. BRAUNMÜHL 1976, S. 41).

Zu einem ähnlichen Vorschlag kommt die zweite hier zu erwähnende pädagogische Richtung: die Pädagogik der Kommunikation. Basierend auf der Existenzphilosophie und unter Rückgriff auf den Interaktionismus betont sie, daß es „Unmündige“ niemals total geben könne, weil andernfalls ein Übergang zur Mündigkeit nicht denkbar sei, wendet sie sich gegen das Selbstverständnis eines unhintergehbaren Generationsgefälles im Erziehungsprozeß, weil z.B. auch Eheleute einander erziehen könnten, unterstreicht sie, daß auch kleine Kinder zu rationalem Handeln fähig seien, und spricht sich damit für eine Einheit von Politik und Pädagogik in der Form rationaler Verständigungsprozesse aus (vgl. SCHALLER 1979, 2. Kurseinheit, Kap. 5). Durch diese Akzentuierung des Andersseins für eine Selbstwerdung im Gespräch, durch den Hinweis auf das „simple Faktum des Mit-Anderen-in-Welt-seins“ nimmt die Pädagogik der Kommunikation zugleich Stellung gegen das idealistische Erziehungsziel des autonomen Subjekts in der traditionellen Pädagogik (vgl. SCHALLER 1989, S. 175 (Zitat) u. S. 182).

Von Seiten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird vor allem gegenüber der Antipädagogik immer wieder hervorgehoben, hier werde fahrlässig die unverzichtbare erzieherische Verantwortung zur Disposition gestellt (vgl. A. FLITNER 1982, S. 43 f.). Mit dieser Kritik möchte ich mich im nächsten Abschnitt eingehender auseinandersetzen. In unserem Zusammenhang geht es weniger um die *geisteswissenschaftliche* Pädagogik als um die *Pädagogik*. Und davon ist weder bei der Antipädagogik noch bei der Pädagogik der Kommunikation im qualitativen Sinne die Rede. Auf Pädagogik in der Form eines nicht nur institutionell, sondern auch von den Interaktionsformen her gesonderten Bereiches menschlichen Miteinanders wird zugunsten von Politik als Praxis rationaler Kommunikation verzichtet.

Ein solcher Verzicht verbindet diese Richtungen mit gegenwärtig verbreiteten gesellschaftlichen Bewegungen, die auf die Einheit von Arbeit und Leben, Leben und Lernen und eine Deinstitutionalisierung und Deprofessionalisierung aller Lebensbereiche mit dem Ziel ihrer umfassenden Demokratisierung drängen. Dieses Bestreben geht einher mit einer radikalen Kritik an den privaten und deshalb als notwendig autoritär bezeichneten Kleinfamilien-Strukturen und einem Plädoyer für die umfassende Herstellung von Öffentlichkeit als Garanten einer unverzerrten Kommunikation.

Dieser Gemeinsamkeit der Zielsetzungen: Verzicht auf Pädagogik zugunsten von Politik sowie Herstellung von demokratisch-rationaler Öffentlichkeit, liegt allerdings – wie ich an anderer Stelle zu zeigen versucht habe (vgl. RICHTER 1987a) – ein Übersetzungsfehler in der Rezeptionsgeschichte des Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit zugrunde, der auch von HABERMAS in seiner Untersuchung über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ nicht korrigiert worden ist. Der bürgerliche Begriff der politischen Öffentlichkeit hat immer ein Doppeltes enthalten: die auf Konsens angelegte Diskussion über die Erkenntnis der immanenten Bewegungsgesetze der Gesellschaft in der *Handlungspause* und die davon abgeleitete Beratung

und Beschließung über die praktischen Regelungen zur Reproduktion der Gesellschaft *unter Handlungszwang*.

Handlungspause wie Handlungszwang trotz ihrer systematischen Differenz in den Interaktionsformen mit dem Begriff des politischen Handelns zu belegen, dafür mag es historisch und systematisch gute Gründe gegeben haben. Gegenwärtig erweist sich diese mangelnde begriffliche Unterscheidung als hemmend, weil sie – neben dem Moment des Theoretischen – das Moment des Pädagogischen in der Handlungspause kategorial unterschlägt. Die Selbstreflexion einer sich als mündig verstehenden Öffentlichkeit fand jedoch durchaus häufig unter der Anleitung eines Kritikers statt: als dem – so HABERMAS – „Mandatar des Publikums und als dessen Pädagoge zugleich“ (vgl. HABERMAS 1965, S. 52).

Es ist dieses Moment des Pädagogischen, das es gilt wieder ins Bewußtseins zu heben, um dadurch die Paradoxie im pädagogischen Grundgedankengang aufzuheben, ohne auf die Pädagogik zu verzichten.

### *1.3 Lösungsansatz III: Der pädagogische Diskurs*

Es könnte eher als hinderlich denn als klärend empfunden werden, wenn ich bei meinem abschließenden Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang einmal mehr auf den Diskurs-Begriff zurückgreife und ihm dann auch noch das Attribut „pädagogisch“ hinzufüge. Der Begriff des Diskurses hat inzwischen eine inflationäre Verwendung erfahren und wird häufig als Synonym für Diskussion gebraucht. Im Rahmen einer Theorie kommunikativen Handelns meint er allerdings entschieden mehr, nämlich das handlungsentlastete, freiwillige und gleichberechtigte Gespräch mündiger Teilnehmer und/oder Teilnehmerinnen zum Zwecke der wechselseitigen Überprüfung von problematisch gewordenen Geltungsansprüchen. Alle meine Erfahrungen, all mein Wissen, all meine Vorstellungen von dem, was gut und richtig ist, gelten in solchen Gesprächen grundsätzlich nur noch unter Vorbehalt: unter dem Vorbehalt, daß sie auch mit Argumenten zu begründen und einsichtig zu machen sind (vgl. HABERMAS 1984).

Auf diese kategoriale Bedeutung des Diskurs-Begriffes zurückzugehen, heißt das aber nicht, zumindest mit dem Attribut „pädagogisch“ einmal mehr an der Sache vorbeizugehen? Laufen nicht alle Diskursbestimmungen einem pädagogischen Gespräch zuwider?

JÜRGEN HABERMAS selbst hat mich mit seinen Ausführungen über den Diskurs dazu ermutigt, diese Begrifflichkeit zu wählen. In seinem Manuskript über die „Wahrheitstheorien“ bezeichnet er das analytische Gespräch zwischen Therapeut und Patient als „therapeutische(n) Diskurs“ (HABERMAS o.J., S. 67)<sup>3</sup>. Indem er für den Druck an dieser Stelle das Wort „therapeutische Kritik“ vorzieht, im folgenden Satz aber den Begriff „therapeutischer Diskurs“ – wenn auch mit versetzten Anführungszeichen – beibehält (vgl. HABERMAS 1984, S. 182), zeigt das schon die Schwierigkeit, aber auch die Möglichkeit dieses Begriffes auf.

Die Möglichkeit liegt darin, daß – wenn der Patient die Interpretationen des Arztes bestätigt – der therapeutische Diskurs *mehr* leistet als der gewöhnliche Diskurs. Denn dann wird in ihm nicht nur darüber gesprochen, ob bestimmte Aussagen wahr oder falsch, richtig oder unrichtig sind, sondern es wird darüber hinaus eine Selbst- und ggf. auch eine Fremdtäuschung durchschaut und damit der Anspruch auf Wahrhaftigkeit eingelöst: „Die wahre Interpretation ermöglicht gleichzeitig die Wahrhaftigkeit des Subjektes in den Äußerungen, mit denen es bis dahin (möglicherweise andere, mindestens aber) sich selbst getäuscht hatte“ (HABERMAS 1984, S. 183). Für die anderen Diskurse gilt demgegenüber, daß Wahrhaftigkeitsansprüche sich recht eigentlich nur in Handlungszusammenhängen überprüfen lassen.

Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, daß der Patient sich gegenüber dem Arzt nicht von vornherein in einer symmetrischen Stellung befindet, sondern hierzu unter Anleitung geführt werden muß: „Ein gelingender therapeutischer ‚Diskurs‘ hat erst zum Ergebnis, was für den gewöhnlichen Diskurs von Anbeginn gefordert werden muß“ (HABERMAS 1984, S. 182).

In jedem Falle gilt aber sowohl für die Eingangs- wie für die Ausgangssituation eines therapeutischen Diskurses, daß die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Patienten unhintergebar ist: „Letzte Instanz ist der Patient selbst“ (MCCARTHY 1980, S. 238). Es ist der Patient, der sich selbst für krank erklärt und freiwillig in eine Behandlung begeben möchte. Und es ist der Patient, der selbst seiner Heilung zustimmen muß. Deshalb ist HABERMAS' Mahnung, die Asymmetrie in Aufklärungsprozessen nicht zu fixieren, von grundsätzlicher Bedeutung: „... die vindizierte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden ist theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig: in einem Aufklärungsprozeß gibt es nur Beteiligte“ (HABERMAS 1971, S. 45).

Auf welche Weise läßt sich nun der Sonderstatus des therapeutischen Diskurses für die Bestimmung des pädagogischen Diskurses fruchtbar machen? HABERMAS verwendet den Begriff des therapeutischen Diskurses in ausgezeichneter Weise für Aufklärungs- und Bildungsprozesse. Von daher wäre es denkbar, den Begriff ganz unverändert auf die Pädagogik zu übertragen. Zumindest für die Sozialpädagogik könnte dies angebracht erscheinen, wird doch ihr Handeln nur zu oft als Therapie gefaßt. Dadurch würde allerdings die spezifische Differenz zwischen der Pädagogik und auch der Sozialpädagogik einerseits und der Therapie andererseits verwischt: Geht es in der Therapie in erster Linie um verzerrte Kommunikation und um den Abbau von Selbsttäuschung, so ist der originäre Handlungsrahmen der Pädagogik wie der Sozialpädagogik die unverzerrte Interaktion und der Aufbau von Selbstbewußtsein. Aufklärung als der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit ist immer Bildung, Bildung jedoch insofern nicht notwendig und nur Aufklärung.

Deshalb halte ich es für sinnvoll, es nicht bei dem Sonderstatus des therapeutischen Diskurses zu belassen, sondern ihn um den pädagogischen Diskurs zu ergänzen. Der eine Unterschied betrifft dann die Kommunikationsstruktur. Ein weiterer folgt unmittelbar aus eben diesem Unterschied. Denn das von HABERMAS bezeichnete Mehr des therapeutischen Diskurses gegenüber dem gewöhnlichen Diskurs, die Einlösung des Wahrhaftigkeitsanspruches in der Form des Durchschauens einer

Selbsttäuschung, findet so im pädagogischen Diskurs nicht statt. Die Wahrhaftigkeitsfrage als Frage danach, ob man sein Wort gehalten hat, ob man einander vertrauen, ob man sich aufeinander verlassen kann, spielt zwar im pädagogischen Diskurs gerade mit Kindern eine zentrale Rolle, qualifiziert ihn aber nicht in besonderer Weise, sondern hält ihn auf dem Niveau gewöhnlicher Diskurse.

So könnte es tatsächlich angemessen erscheinen, aus dem therapeutischen Diskurs auf dem pädagogischen Diskurs zu schließen – wenn nicht die Doppelheit von Mündigkeit und Freiwilligkeit mit dem therapeutischen Diskurs notwendig verknüpft wäre, dem pädagogischen Gespräch aus der Sicht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der kritischen Erziehungswissenschaft jedoch wesentlich abgeht und eben dadurch das Paradoxon des pädagogischen Grundgedankengangs erst hervortreten läßt. Wie ist es aber möglich, daß in einer Theorie kommunikativen Handelns beim therapeutischen Diskurs, der explizit von der Asymmetrie der Gesprächspartner ausgeht und dem daher das Prinzip der Anleitung zugrunde liegt, dennoch die Unterstellung von Mündigkeit und Freiwilligkeit gemacht wird?

Die Antwort folgt unmittelbar aus dem schon zitierten Satz von HABERMAS, daß die beanspruchte Überlegenheit der Aufklärer über die noch Aufzuklärenden „theoretisch unvermeidlich, aber zugleich fiktiv und der Selbstkorrektur bedürftig“ sei.

Theoretisch unvermeidlich, weil sie aus dem Geltungsanspruch auf Wahrheit oder Richtigkeit folgt, den ich immer dann erhebe, wenn ich davon überzeugt bin, daß meine Behauptungen berechtigt sind. Fiktiv, d.h. nur angenommen, weil sie einseitig gesetzt ist und erst dann gilt, wenn der Geltungsanspruch auch inhaltlich nachvollzogen und anerkannt worden ist. Der Selbstkorrektur bedürftig, weil auch der lernbereite Aufzuklärende notwendig Geltungsansprüche erhebt, so daß von einem *wechselseitigen* Lernprozeß auszugehen ist, denn: „in einem Aufklärungsprozeß gibt es nur Beteiligte“.

Das heißt: Ein Patient, der empfindet, daß er krank ist und einer Therapie bedarf, geht dennoch von bestimmten Wissensbeständen aus, die er mit den gleichen Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit erhebt wie der Arzt, obwohl er sich mündig und freiwillig in eine Lernsituation begibt. Und diese Geltungsansprüche hat der Arzt in gleicher Weise *als Geltungsansprüche* zu akzeptieren – auch wenn er die Behauptungen nicht für berechtigt hält – wie er erwartet, daß seine eigenen zu akzeptieren sind. Es kann eben nur einen Zwang geben, um zu einem Ausgleich zwischen den Geltungsansprüchen zu kommen: den Zwang des besseren Arguments<sup>4</sup>.

Nun ist aber das Arzt-Patient-Verhältnis im therapeutischen Diskurs nur ein Spezialfall des Aufeinandertreffens von Menschen mit verschiedenen Sprachspielen: von Menschen unterschiedlicher Klassen, unterschiedlicher Religionen, unterschiedlicher Kulturen, unterschiedlicher Geschlechter – oder unterschiedlicher Generationen. Welche Argumente können daher von Seiten der Erziehungswissenschaft eingeführt werden, um die Mündigkeit und Freiwilligkeit des Lernenden aus dem pädagogischen Grundgedankengang auszuschließen?

Die traditionelle, an SCHLEIERMACHER orientierte Pädagogik verweist in diesem Zusammenhang immer wieder auf das Mehr an Wissen und Erfahrung bei den

Erziehungsberechtigten, aus dem – um der Zukunftschancen der Kinder willen – eine besondere Verantwortung folge, die zu Erziehende noch nicht haben könnten. Seit KOHLBERGS Untersuchungen über die Stufenfolgen der Moralentwicklung beim Menschen wird darüber hinaus behauptet, daß Heranwachsende noch nicht das moralische Niveau für mündige Entscheidungen erreicht hätten.

Überprüfen wir zunächst diese Behauptungen, so ist es spätestens seit der Wertewandel-Diskussion höchst fragwürdig geworden, wieweit Erziehungsberechtigte gegenwärtig über ein zweifelsfrei zukunftsrelevantes Wissen verfügen. Noch fragwürdiger muß es – zumal aus der Sicht der nachwachsenden und davon betroffenen Generation – erscheinen, ob wir heutigen Erwachsenen angesichts der von uns zu verantwortenden ökologischen Probleme sagen können, wir handelten verantwortungsvoller als die sog. Nicht-Erwachsenen. Eher dürfte es so sein, daß die Verantwortung von Kindern eine institutionelle<sup>5</sup> und versicherungsrechtliche Frage als eine der Mündigkeit ist. Und was schließlich KOHLBERG angeht, so wird jeder, der sich auf ihn beruft, zumindest wissen, daß seine Erkenntnisse nicht unumstritten sind (vgl. KÄRN 1978 und GILLIGAN 1984).

Jedoch: Wie berechtigt auch immer unsere Behauptungen, wie wahr oder richtig unsere Aussagen sein mögen, die Qualität einer pädagogischen Interaktion kann dadurch nicht bestimmt werden, wenn Pädagogik mehr sein soll als eine Zwangs-Erziehung. Das heißt, es kann gar nicht darum gehen, Erziehungsberechtigten zu bestreiten, sich als verantwortlich und moralisch Handelnde zu begreifen. Es geht einzig darum, daß dies grundsätzlich auch bei den „zu Erziehenden“ zu *unterstellen* ist – und zwar nach derselben Maßgabe, wie dies z.B. in einer demokratischen Gesellschaft für die Wahlfähigkeit der Wahlberechtigten zu unterstellen ist: nach der Maßgabe nämlich, daß Betroffenheit eine eigene Kompetenz darstellt.

Ist damit der Begriff der Unterstellung nicht aber höchst abstrakt und idealistisch? Verfehlt das Verständnis vom Diskurs bzw. von der idealen Sprechsituation nicht systematisch die Wirklichkeit? Auf diese zentrale Frage kann es nur die eine Antwort geben: Die Unterstellung der idealen Sprechsituation ist so abstrakt wie unhintergebar. Wir machen sie, solange uns noch die Würde des Menschen unantastbar ist, solange wir überhaupt noch mit anderen Menschen reden:

„Die ideale Sprechsituation ist weder ein empirisches Phänomen noch bloßes Konstrukt, sondern eine in Diskursen unvermeidliche, reziprok vorgenommene Unterstellung. Diese Unterstellung kann, sie muß nicht kontrafaktisch sein; aber auch wenn sie kontrafaktisch gemacht wird, ist sie eine im Kommunikationsvorgang operativ wirksame Fiktion“ (HABERMAS 1984, S. 180).

## 2. *Das pädagogische Paradox – eine Illusion?*

Nachdem nunmehr alle Voraussetzungen gegeben sind, im pädagogischen Diskurs in der Form einer freiwilligen, angeleiteten Selbstreflexion den Kernbereich des pädagogischen Grundgedankengangs ohne Rekurs auf ein Paradoxon zu fassen, bleibt noch zu klären, ob denn die Verständigung auf das „pädagogische Paradox“

systematisch an der Wirklichkeit vorbeigegangen ist. Findet Herrschaft in einer „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ gar nicht statt. Existiert also das pädagogische Paradox gar nicht?

Mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses sollte nicht bestritten werden, daß in der pädagogischen Interaktion auch Herrschaft ausgeübt wird. Alltagszwänge durchherrschen unsere Beziehungen und veranlassen Erziehungspersonen – wie übrigens auch zu Erziehende – nur zu oft zur Machtausübung. Bestritten werden sollte daher mit der Analyse des pädagogischen Diskurses nur, daß diese Verhaltensweisen ein Moment des pädagogischen Grundgedankenganges seien. Vielmehr sind sie zunächst einmal situativ bedingt, und wir sollten deshalb alles tun, das Situative im Bewußtsein zu behalten, statt sogleich von „notwendigen Lebenshemmungen“ zum Guten des Kindes zu sprechen. Das beeinhaltet, zumindest machtvoll getroffene Rahmen-Entscheidungen in pädagogischen Diskursen auch zurücknehmen zu können<sup>6</sup>. Eben dies wollte doch auch schon PESTALOZZI sagen, wenn er im „Stanzer Brief“ schreibt: „Ich wandte mich in jedem Vorfall des Hauses an sie (die Kinder, H.R.) selber, und an dieses Gefühl. Ich fragte sie meistens in einer stillen Abendstunde um ihr freies Urteil“ (PESTALOZZI 1949, S. 126).

Bestritten werden sollte mit der Herausarbeitung des pädagogischen Diskurses ebenfalls nicht, daß in pädagogischen Interaktionen auch Paradoxien wirksam werden. Bestritten werden sollte nur, daß dieses historische Faktum als ein Naturphänomen zu begreifen sei. Und bestritten werden soll im folgenden abschließend, daß dieses historische Faktum seinen Ursprung in der pädagogischen Interaktion hat.

In seiner Auseinandersetzung mit der Alltagswende in der (Sozial)Pädagogik (THIERSCH 1978) hat HANS THIERSCH einen ersten Schritt getan, das pädagogische Paradox nicht als ein Naturphänomen zu entziffern, sondern als Verdoppelung einer gesellschaftlichen Paradoxie. Hierzu hat sich THIERSCH auf MAX WEBERS Paradoxie der Rationalisierung durch Bürokratisierung bezogen. Danach geht bekanntlich die unausweichliche Rationalisierung moderner Gesellschaften mit einem wachsenden Sinn- und Freiheitsverlust einher, weil zweckrationales Handeln zunehmend an die Stelle von wertrationalem Handeln tritt.

Zweckrationalität versus Wertrationalität – Sachzwänge versus Sinn- und Freiheitsbedürfnisse: so läßt sich die pädagogische Paradoxie auch beschreiben. Allerdings: Derart konzipiert, wird sie im Sinne WEBERS als eine paradoxe Beziehung zwischen zwei verschiedenen Typen der Handlungsorientierung (wertrational vs. zweckrational) gefaßt, die alle Lebensbereiche durchherrscht und aus der es kein geschichtsangemessen begründbares Entrinnen mehr gibt<sup>7</sup>. Demgegenüber hat HABERMAS in seiner „Theorie des kommunikativen Handels“ entwickelt, daß die Paradoxie in WEBERS Gesellschaftsanalyse seinem eindimensionalen Zweckrationalitätsbegriff geschuldet ist. Wird ihm jedoch ein kommunikativer Rationalitätsbegriff zur Seite gestellt, dann spitzt sich die Entwicklung der Moderne nicht auf eine paradoxe Beziehung zwischen zwei verschiedenen *Handlungstypen* zu, sondern entfaltet sich in Form eines zweifachen *Vergesellschaftungsprinzips*: Lebenswelt und System. In der Lebenswelt wird die soziale Integration durch eine symbolische Reproduktion in verständigungsorientierter Einstellung hergestellt. Im System er-



folgt die Integration durch eine materielle Reproduktion in zweckrational-erfolgsorientierter Einstellung.

Die erfolgsorientierte Einstellung verweist darauf, daß Sprache hier nur noch *unter Vorbehalt* zur Geltung kommt, weil Verständigung prinzipiell durch die Steuerungsmedien Macht bzw. Geld und Recht ersetzt worden ist.

Verständigungsorientierung will dagegen besagen, daß Verstehen nicht darauf reduziert werden kann, *den anderen* zu verstehen, sondern darauf abzielt, *einander* zu verstehen: ein Einverständnis herbeizuführen und damit die Geltungsansprüche des anderen anzuerkennen – oder zumindest einen fairen Kompromiß zu akzeptieren (vgl. RICHTER 1987b).

Eine paradoxe Beziehung besteht dann nicht mehr zwischen verschiedenen Typen der *Handlungsorientierung* (wertrational – zweckrational), weil unter der Voraussetzung einer verständigungsorientierten *Einstellung* durchaus auch eine verdinglichend-zweckrationale Handlungsorientierung gewählt werden kann. Und zwar eben dann, wenn der Rekurs auf das Prinzip der subjektorientierten Verständigung – z.B. durch die Form des pädagogischen Diskurses – gesichert ist und somit einmal getroffenen Entscheidungen und ihre Konsequenzen grundsätzlich *reversibel* bleiben.

Paradox ist somit nicht – wie bei WEBER – dieser Wechsel der Handlungsorientierungen. Paradox ist einzig das kolonialisierend-systemische Durchgreifen der Steuerungsmedien Recht und Geld in die Lebenswelt, wodurch schließlich sozial integrierte Handlungsbereiche formal organisiert – d.h. durch rechtlich erzeugte Sozialbeziehungen *ersetzt* und nicht nur *ergänzt* – werden und auf diese Weise der Rekurs auf eine Kommunikation ohne Vorbehalt außer Kraft gesetzt wird (vgl. RICHTER 1986).

So wenig also das pädagogische Paradox nur eine bloße Illusion ist, so sehr ist der pädagogische Diskurs mehr als eine bloße Fiktion. Ihn zu realisieren, heißt nicht mehr und nicht weniger, als an SOKRATES sich zu erinnern: An die Einheit von „Ich weiß, daß ich nichts weiß“ und den Anspruch darauf, solange eben dies und überhaupt etwas zu wissen, bis ich durch Argumente widerlegt bin. Und solange lernbereit und lernfähig zu sein, wie dieser Anspruch anerkannt wird.

### Anmerkungen

- 1 Für die empirische Erziehungswissenschaft auf der Grundlage des kritischen Rationalismus stellt sich das Problem eines pädagogischen Grundgedankenganges in der hier thematisierten Form recht eigentlich nicht, da sie aus methodologischen Gründen an der dualistischen Trennung von Subjekt („Sender“) und Objekt („Empfänger“) festhält (vgl. BREZINKA 1975, S. 28). Für eine systemtheoretisch angeleitete Wissenschaft vom Erziehungssystem gibt es ebenfalls keinen Raum für eine gemeinsame Selbstreflexion von pädagogischer Wissenschaft und wissenschaftlicher Pädagogik. Ihr geht es höchstens um eine Einführung der Systemprobleme auf die Grundprobleme Autonomie, Technologie und Selektion (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979).

- 2 Daß selbst diese Reduktion des Problems paradoxe Züge trägt, weil eben die Mündigkeit und Kompetenz von Subjekten nicht durch Diskurse zu definieren ist, darauf hat zuletzt AHRENS (1990, S. 835 f.) hingewiesen – und dennoch implizit am „pädagogischen Paradox“ festgehalten.
- 3 THOMAS MCCARTHY verwendet diese Begrifflichkeit in seiner Habermas-Monographie ohne Anführungszeichen (vgl. MCCARTHY 1980, S. 238).
- 4 Zum Kompromiß für den Fall einer Verständigung ohne Einverständnis vgl. RICHTER 1987b.
- 5 Vgl. SPAEMANN 1980, S. 237: „In Familie, Gemeinde und Staat, nicht im Individuum konkretisiert sich die Pflicht des Menschen, seine Zweckverfolgung so einzuschränken, daß nicht Risiken auf andere, insbesondere aber auf kommende Generationen abgewälzt werden.“
- 6 Vgl. SPAEMANN 1980, S. 234: „Rahmenentscheidungen dürfen nicht irreversibel sein.“
- 7 Bei THIERSCH wie schon bei HORKHEIMER und ADORNO bleibt daher nurmehr die Hoffnung auf „die ohnmächtige Wut der revoltierenden Natur“ (HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 491.) Beim frühen, FEUERBACH-geleiteten MARX war das der Moment, wo Leiden in Leidenschaft umschlägt.

## *Literatur*

- AHRENS, J.: Deontologische vs. teleologische Ethik. Einige Anmerkungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), H. 6, S. 825–844.
- BRAUNMÜHL, E.v. / KUPFER, H. / OSTERMEYER, H.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt am Main 1976.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim/Basel 1975
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik, Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht (1976). In: Ders.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN, Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 487–498.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied <sup>2</sup>1965.
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien (1963). Frankfurt am Main, <sup>4</sup>1971.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt 1981.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien (1972). In: Ders.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1984, S. 127–183.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. Ms. o.O. o.J.
- KÄRN, M.: Vorsicht Stufe! Ein Kommentar zur Stufentheorie der moralischen Entwicklung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Aufsätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 81–100.
- KLAFKI, W.: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden. In: RÖHRS/SCHUEERL 1989, S. 147–159.
- LINGELBACH, K.CHR.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reichs“. Weinheim u.a. 1970.

- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MANNONI, M.: „Scheißeziehung“. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt am Main 1987.
- MCCARTHY, Th.: Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main 1980.
- MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main 1979.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- PESTALOZZI, J.H.: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz (1799). In: PESTALOZZI: Ausgewählte Schriften, hrsg. v. WILHELM FLITNER. Godesberg 1949, S. 111–137.
- RICHTER, H.: Zum Problem der Einheit von Theorie und Praxis bei Karl Marx. Eine biographisch-systematische Studie über den frühen Marx. Frankfurt am Main u.a. 1978.
- RICHTER, H.: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld, 1986, S. 151–160.
- RICHTER, H.: Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive? Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft (1987), S. 245–257. (a)
- RICHTER, H.: Kommunalpädagogik versus Kommunalpolitik. Subkultur, Devianz und Konfliktschlichtung I u. II. In: Neue Praxis 5 u. 6 (1987), S. 32 – 42 u. 177–198. (b)
- RICHTER, H.: (Sozial-) Pädagogik und Faschismus. Anfragen zur Kontinuität und Diskontinuität. In: OTTO, H.-U. / SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt am Main 1989, S. 273–305.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main 1989.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation; 4 Kurseinheiten. Hagen 1979.
- SCHALLER, K.: „Kritisch-kommunikative“ Pädagogik. In: RÖHRS/SCHEUERL 1989, S. 173–185.
- SPAEMANN, R.: Technische Eingriffe in die Natur als Problem der politischen Ethik. In: Praktische Philosophie/Ethik, hrsg. von K.-O. APEL u.a. Bd. 1. Frankfurt am Main 1980, S. 229–247.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 1 (1978), S. 6–25.

### *Anschrift des Autors:*

PD Dr. Helmut Richter, Rodenbeker Straße 102, 2000 Hamburg 65.